

TÉCNICAS DE ACTUACIÓN DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA (I): LA OBSERVACIÓN.

José Francisco Pérez Aguilar
Servicio Provincial de Inspección de Huelva

RESUMEN

La observación permite obtener información sobre una situación determinada tal y como acontece, siendo esta su principal potencialidad, demandando un adecuado grado de sistematización y rigurosidad tanto en los instrumentos que se utilicen como en el agente que la aplique. Por ello, partiendo del estudio de varias definiciones y sus posibles conceptualizaciones, así como sus variantes buscaremos las vinculaciones existentes de todo ello con la inspección educativa. Igualmente, reflexionaremos sobre los elementos presentes en la observación; es decir, el agente, la situación y el instrumento de registro.

Igualmente es relevante detenernos en las características que tanto a nivel general como específico ha de reunir el observador, que es inspector de educación y se le presupone un perfil técnico-normativo. Asimismo serán objeto de análisis la aplicación de determinadas estrategias al comenzar y los procesos que pueden desarrollarse durante el transcurso de las observaciones. Finalmente, concluiremos con las definiciones, clasificaciones y ejemplificaciones de los instrumentos de evaluación dados por los autores y que pueden utilizarse para tomar registros de las observaciones que se realicen en el ámbito de la inspección educativa.

Palabras clave: observación, supervisión, observador, inspector, visitas, aula, centro, registros, instrumentos.

ABSTRACT

The observation provides information about a situation as it happens, this being his main potential, demanding an adequate degree of systematization and thoroughness both instruments are used as the agent that applies. Therefore, from the study of several possible definitions and conceptualizations, and their variants look the linkages of all with the educational inspection. Also reflect on the elements present in the observation, ie, the agent, the status and recording instrument.

It is also important to dwell on the features that both general and specific fulfilled by the observer, who is inspector education and it presupposes a technical-normative. Will be analyzed also applying certain strategies to start and processes that may develop during the course of the observations. Finally, we conclude with the definitions, classifications and examples of assessment instruments given by the authors and can be used to make records of the observations made in the field of educational inspection.

Keywords: observation, monitoring, observer, inspector, visits, classroom, school, records, instruments.

Introducción

Las visitas a las aulas que periódicamente gira la inspección educativa se fundamentan en la observación, técnica que “permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como este se produce” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p.149). A este respecto, Soler (2002) señala que “los inspectores fueron en otro tiempo «veedores» y esta misión, que estuvo en sus orígenes, la de «ver», le es todavía característica. Incluso una voz en cierta forma sinónima como es «supervisión» se compone del prefijo «super-», que significa sobre, por encima, y «visión», «acción y efecto de ver»; es decir, supervisión viene a significar tanto como «ver por encima» o «mirar desde arriba», a la postre, *un modo privilegiado de contemplar*” (p.25), evidenciándose en algunas de las funciones¹ de la inspección educativa recogidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Por tanto, observar implica acción de presencia² que, como afirma Soler, ha estado presente en la intervención de los inspectores desde sus albores, posibilitándoles obtener conocimiento inmediato sobre lo que ocurre y se realiza en los centros educativos sin mediadores materiales o personales, difícilmente conseguible con la aplicación de otras técnicas menos directas.

Aproximación conceptual

Observar, que procede del latín *observare*, significa “ponerse delante de un objeto (eso significa el prefijo Ob-), a la vez como esclavo para serle fiel (que éste es el primer significado de la raíz –serv); y como maestro para poseerlo o conservarlo (que es el segundo significado de la raíz –serv). Observar a uno es poner la mirada en él, considerarlo como objeto” (Postic y De Ketele, 2000, p.17). Por ello, la observación exige situarse ante el profesorado y el alumnado para conocer como desempeñan su labor de enseñanza y aprendizaje, respectivamente.

Según Best (1982) “la observación es una técnica de investigación que debe siempre conducirse expertamente, ser realizada con un propósito definido, dirigida sistemáticamente y cuidadosamente y registrada en su totalidad” (p.154). Para Postic y De Ketele (2000) “es un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información

¹De las ocho funciones de la inspección educativa tienen implicaciones para con la observación: “Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos así como los programas que en ellos inciden”; “Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua”; “Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo” y “Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres” (artículos 151a, 151b, 151d y 151e).

²Soler comienza el Capítulo I. Justificación de la visita como técnica de supervisión de su obra “La visita de inspección” con este apartado: Acción de presencia. No obstante, las concreciones anuales del plan general de actuación de Andalucía para los cursos 2012-2013 y 2013-2014 plantean la visita como un instrumento y no como una técnica, siguiendo el artículo 149.2 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía; no limitándola a la supervisión, ampliándola al resto de técnicas, ya que se infiere aplicable en cualquiera de los ejes funcionales de supervisión, evaluación y asesoramiento, como así se evidencia en diversas actuaciones: Evaluación de la fase de práctica del profesorado, Selección de directores, entre otros.

sobre el objeto que se toma en consideración” (p.17). Por su parte, Goetz y LeCompte (1988) recurren al rol del observador para definirla, diferenciando la observación participante, donde “el investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos” (p.126), de la no participante, consistente en “contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno” (p.153).

La observación puede ser entendida como método o técnica. Anguera (1990) la enfoca como “método observacional”, ya que “tiene entidad suficiente para la obtención de un conocimiento científico que no pretende otro objetivo que plasmar una conducta presente con suficiente potencia de descubrimiento [...], para no sólo describir aquella conducta y/o situación, sino llegar a explicarla convenientemente y establecer relaciones diversas, ajustándose a la estructura esquemática del método general de la ciencia” (p.128). Y Gil (2011) la define como técnica, concibiéndola como “proceso sistemático y controlado, mediante el cual se recoge información, en un contexto natural o ficticio, durante la realización de una investigación” (p.107).

En el ámbito de la inspección educativa, coincidimos con los autores en varios aspectos de los reseñados. En primer lugar, entendemos la observación como técnica, identificada con un proceso sistemático, habiéndose elaborado instrumentos homologados que posibilitan dirigirlas a un propósito concreto, quedando disponibles sus registros; y planificado, pues en las concreciones anuales de los planes de actuación aparece cómo, cuándo y dónde se aplicará. También se entiende como una fuente de información o de evidencias en la que sustentar acciones posteriores, que habrá de contrastarse con la aplicación de otras técnicas.

Tipología de observación

La observación se concibe mediante la tipología, siendo el grado de implicación del observador el principal criterio de clasificación (Anguera, 1982; Goetz y LeCompte, 1988; García Hoz, 1994; Colás y Buendía, 1998; Rodríguez, Gil y García, 1999; Postic y De Ketele, 2000; Gil, 2011); distinguiéndose la observación no participante, la observación participante, la participación-observación y la autoobservación. No obstante, las atribuciones de la inspección educativa no mediatizan su tipología, señalando que los inspectores podrán “conocer directamente todas las actividades que se realicen en los centros, a los cuales tendrán libre acceso” (artículo 153a), predominando la utilización de la observación no participante, especialmente en la visita a las aulas, interactuando escasa o nulumamente con el alumnado y el profesorado. Si bien en función del contexto y el carácter de la actuación podría demandarse el empleo del resto de la tipología considerada.

Postic y De Ketele (2000), refiriéndose al observador, distinguen el independiente, “cuando observa un grupo sin integrarse en él: un futuro profesor observa una clase para formarse; un investigador observa la agresividad de los alumnos durante el recreo; un terapeuta observa el comportamiento de su cliente en su medio familiar...”, añadimos a los ejemplos de los autores, un inspector de educación observa la práctica docente de un profesor en su aula; y el participante cuando “se integra en el grupo que observa y en la vida de este” (p.45), que no suele ser la práctica predominante.

Anguera (1982) añade a la implicación del observador, el grado de sistematización o control, teniendo en cuenta el nivel de especificación y precisión científica, siendo en el caso de la inspección educativa una tarea al menos sistematizada, ya que está recogida en las concreciones anuales de los planes de actuación en qué momentos se debe proceder a observar en el aula o, en su caso, en el centro, incluyéndose para el desarrollo de algunas actuaciones los instrumentos a utilizar.

Sobre el grado de sistematización o control, en primer lugar, es posible distinguir la observación no sistematizada que “no obedece a ninguna regla y se caracteriza fundamentalmente por: 1) falta de concreción en el objetivo; 2) falta de criterios de inclusión y orden en el registro; 3) ausencia lógica de hipótesis. En definitiva se acumulan en forma más o menos marginal unas informaciones que no tienen otra finalidad ni pretensión que suscitar una idea de investigación” (Anguera, 1990, p.135). Insiste Gil (2011) señalando que “el observador no obedece a ninguna regla y resulta apropiada cuando el marco conceptual está poco definido por ser el primer eslabón para determinar el problema de investigación. Conforme avanza la observación se va limitando el campo además de aumentar el conocimiento y precisión de la temática objeto de estudio” (p.110).

Al traducir lo anterior a la esfera de la inspección educativa podríamos situarnos en el ámbito de las actuaciones incidentales que, por disfunciones del profesorado o del centro, provocan la intervención sobre uno o varios aspectos que pueden no estar recogidos en las actuaciones planificadas. En este supuesto, el inspector suele tener conocimiento de los hechos por alguna comunicación (Dirección del centro, familias, entre otros) o en el marco de su propia intervención sin disponer de una planificación previa que debe elaborar. A priori su actuación no tiene determinados, entre otros, los objetivos, las técnicas e instrumentos que debe utilizar ni el calendario de actuación porque esta es sobrevenida, debiendo dar respuesta a la misma utilizando los cauces y canales propios de la inspección educativa y que encuentran su asiento tanto en la observación como en otras técnicas.

En segundo lugar, la observación sistematizada o controlada reúne como principales aspectos característicos: “1) el objetivo se halla perfectamente precisado, tanto en lo que se refiere a comportamientos como a sujeto(s) y situación; 2) están pautados, en consecuencia, los criterios de selección de información (la considerada relevante en función de los fines que interesan); 3) uso de la técnica de registro y medios técnicos que garanticen la precisión de los datos; 4) permiten la obtención de datos cuantificables mediante diversos indicadores y parámetros (frecuencia, latencia, ritmo, duración, intensidad, dirección...), que en cada caso requerirán por supuesto de su previa operativización; 5) plausibilidad de formulación de hipótesis” (Anguera, 1990, p.135). Resumidamente lo expresa Gil (2011) señalando que la observación sistematizada o controlada “parte de un estudio previo donde se han definido la situación y el problema de investigación y el observador está en condiciones de determinar las categorías aunque en el desarrollo de la actuación precise y module el número y características de las mismas” (p.110).

Esta concepción nos sitúa en el marco de las concreciones anuales de los planes de actuación, donde se establecen las que habría que desarrollar, su carácter, y los objetivos a conseguir, así como las técnicas, instrumentos y calendario de intervención. A su finalización, una vez entregados los informes de los inspectores actuantes, en el correspondiente Servicio Provincial se elaborará un dictamen con los datos básicos y las conclusiones generales.

Sobre el rol o situación del observador, Anguera distingue la observación no participante, participante, observación-participación y la autoobservación.

La observación participante sería “la de aquel observador que sin ser miembro del grupo (sería el caso del observador como participante) o perteneciendo a él (participante como observador) realiza tareas que denotan una implicación en el grupo pero, al mismo tiempo, se identifican con las de un observador común” (García Hoz, 1994, p.363), siendo sus ventajas las siguientes (Hargreaves, 1986):

- Permite una entrada fácil en la situación, al reducir la resistencia de los miembros del grupo.
- Disminuye la perturbación que el investigador introduce en la situación natural.
- Permite al investigador experimentar y observar las normas, valores, conflicto y presiones del grupo que no pueden permanecer mucho tiempo ocultas a quien desempeña un papel en el seno de grupo.

Como variante de la anterior aparece la participación-observación que “resulta una intensificación de la observación participante, cuando un miembro de un grupo adquiere la cualidad de observador de otro(s) perteneciente(s) al mismo grupo”, utilizada cuando la inspección educativa encomienda a algún miembro del centro educativo con competencias relevantes (miembros del equipo directivo, jefaturas de departamento, entre otros) que procedan a la observación de algún profesor por un periodo de tiempo o en unidades temporales fijas o discontinuas, y “la autoobservación implica el grado más elevado de participación en la observación, donde el observador es a la vez sujeto y objeto” (Anguera, 1990, p.136).

En último lugar, por ser la técnica que más predomina en las intervenciones de los inspectores, abordamos la observación no participante que, según Goetz y LeCompte (1988), “consiste, exclusivamente, en contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno [...] Normalmente, los observadores se denominan a sí mismos no participantes cuando reducen al mínimo sus interacciones con los participantes para centrar su atención no intrusivamente en el flujo de sus acontecimientos. La observación no participante pone el acento en el rol del investigador común sujeto que registra los acontecimientos desapasionadamente” (p.153). Anguera (1990) apostilla que “el investigador permanece distanciado del objeto de estudio y no existe interacción entre ambos. La principal ventaja es la independencia del observador, que no se halla constreñido por el sujeto observado” (p.135).

Observador y situación observada: Inspector, centro educativo y aula

Los autores consultados utilizan la referencia genérica de observador o investigador, que trasladada al ámbito de la inspección educativa nos sitúa ante el inspector, siendo quien procede a efectuar las observaciones en, al menos, dos escenarios diferenciados e interdependientes; predominando las del aula sobre las del centro, puesto que es en las primeras donde se desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Lógicamente, aquellos aspectos que están en otros lugares del centro educativo, si son relevantes para la intervención, se observarán por parte del inspector pero desde otra óptica y con otro carácter, alejándolo de la aplicación de esta técnica como prevén los autores citados, ya puede hacerse acompañar o requerir información complementaria a las observaciones que se efectúen.

La principal evidencia de la utilización de la observación por la inspección educativa se manifiesta en la visita a las aulas y a los centros, que “supone siempre el desplazamiento de unos profesionales que buscan el contacto directo, «in situ» con el «quo modo fit» de la educación” (Soler, 2002, p.21) con el objetivo de conocer los procesos que allí se desarrollan para su optimización o adecuación.

Postic y De Ketele (2000) plantean una disyunción sobre la observación señalando que “es un objetivo que hay que conseguir o una aptitud a desarrollar: aprender a observar; desarrollar el sentido de la observación” (p.17). Sin embargo, el inspector de educación tiene que conjugar lo anterior; es decir, debe aprender a observar, en primer lugar, mediante el estudio y la reflexión sobre la propia práctica, y desarrollar el sentido de la

observación, posteriormente, para elaborar las valoraciones oportunas que causen efecto de proponer mejoras, instar al correcto cumplimiento o, en su caso, reconocer lo bien desarrollado.

Por tanto, los elementos a tener en cuenta en la observación son “el observador, persona que se encarga de codificar las situaciones o eventos ocurrentes, el instrumento de registro, que pueden ser los sentidos o instrumentos mecánicos [...], y la situación observada, que es un complejo de múltiples eventos y relaciones, del cual hay que seleccionar los elementos a estudiar” (Gil, 2011, p.107). En el ámbito de la inspección educativa, de estos tres elementos, los instrumentos de registro y la situación observada suelen estar especificados en las concreciones anuales de los planes de actuación, ya que pueden variar en función de los objetivos o el carácter de la actuación.

A los observadores se les exige un determinado perfil que, según Anguera (1988), se caracteriza por “el conocimiento de la temática bajo estudio; imparcialidad; madurez mental, discreción e imaginación controlada; estar libre de toda fatiga; actitud alerta y activa; capacidad para escuchar y oír, ver y percibir; habilidad para pasar desapercibido, sin llamar la atención; comprensión de fenómenos complejos, como por ejemplo el acto educativo; habilidades comunicativas; empatía; capacidad de autocrítica” (p.7). Además a los inspectores se les presupone conocimiento amplio sobre la normativa vigente y desde el punto de vista de la supervisión, según Pérez y Camejo (2009), deben reunir una serie de cualidades profesionales, entre las que destacan, “amplia cultura general, sólida cultura pedagógica, suficiente experiencia docente, dominio del currículo y la enseñanza, dominio de la actividad supervisora, capacidad administrativa y habilidades para la dirección” (p.132-133) y un conjunto de condiciones personales relacionadas con “la inteligencia, la capacidad de comunicación, la aptitud para las relaciones humanas, la simpatía y la sensibilidad, la sinceridad, la originalidad y creatividad, la confianza en sí mismo, la honestidad y justeza y el entusiasmo (p.134-135).

Sin perjuicio del instrumento de observación, lo más relevante y complejo para la inspección educativa es la situación observada porque “exige un conocimiento competente de lo observado y de su significado” (Gil, 2011, p.108). Por ello, no se trata de aportar únicamente lo que se observa; ya que un inspector, observador experto con conocimiento y capacidad técnica, debe realizar valoraciones, apoyadas en evidencias, que expliquen lo que ocurre, traduciéndose en buenas prácticas, propuestas de mejora o requerimientos, cuando se agotan los cauces de comunicación y colaboración ordinarios y siempre que, tras ulteriores visitas, persistan aquellas irregularidades detectadas.

En el aula, para centrar la observación, siguiendo a García Hoz (1994), se sugiere la utilización de la estrategia del embudo que “comienza por una observación descriptiva – no se tiene muy claro aún qué debe observarse y el problema no está lo suficientemente definido como para que la atención se centre en aspectos particulares y significativos – que persigue la adquisición de una perspectiva holística de la realidad a observar; prosigue con una observación focalizada (lo que se observa ahora empieza a responder a cuestiones que son fruto de nuestra reflexión sobre hechos ya observados), en este enfoque... se centra y delimita su campo de visión; y culmina con una observación selectiva (ya sólo observamos aquello que permite contrastar las hipótesis planteadas como explicación de los hechos observados), al avanzar la investigación, el observador es más sensible a las actividades y acontecimientos que aportan información significativa” (p.363-364).

No obstante, se debe “garantizar que la conducta del individuo no se modifique como consecuencia de ser observada, porque lo que se pretende es recoger información sobre el comportamiento espontáneo de las personas dentro de un determinado contexto o bajo unas determinadas circunstancias [...] para que las personas no noten que están siendo analizadas. De lo contrario, espontáneamente el individuo tenderá a modificar su

comportamiento para adaptarse a las expectativas que intuya en el observador, o para mostrar un comportamiento adaptado a la situación en la que se encuentra. Para controlar que esto no suceda es preciso dejar transcurrir un tiempo, llamado de habituación, entre la introducción de la presencia del observador en lugar de la observación y la recogida de la información” (Martínez, 2007, p. 66), siendo especialmente importante en la observación no participante y debiéndose paliar con algunas pautas estratégicas que hagan descender las expectativas que sobre el inspector suelen tener alumnado y profesorado. Entre las mismas destacamos: presentación del profesor y saludo del inspector al grupo, breves comentarios sobre la motivación de la presencia en el aula y, en su caso, anunciar las posibles interacciones con quién se producirán y para qué.

Registro de las observaciones. Definiciones, clasificaciones y ejemplificaciones

Para llevar a cabo las observaciones en las aulas o en los centros, la inspección educativa precisa “técnicas e instrumentos elaborados con todas las garantías, sin los cuales no se podría hablar de solvencia científica y profesional; pues no es este «ver» un simple escrutinio, sino que requiere programas concretos y el uso de pruebas predeterminadas e instrumentos de observación y evaluación que posibiliten que su «ver» no sea un ver pasivo, sino un ver activo, objetivo, sistemático y fiable, que «interprete viendo y vea interpretando»” (Soler, 2002, p.25). Por ello, algunos de los instrumentos para registrar las observaciones en investigación educativa son de aplicación por los inspectores en sus intervenciones, con las debidas adaptaciones.

Por tanto, el caudal de información que arroja la observación debe someterse a un proceso de codificación que, según Postic y De Ketele (2000), se puede realizar mediante “los sistemas de selección, en los que la información se codifica de un modo sistematizado mediante unas cuadrillas o parrillas preestablecidas” (p.17), precisando que “los atributos que hay que observar se proponen de antemano” y se agrupan bajo el nombre de rejillas de información, planteando “los sistemas de categorías, los inventarios o sistemas de signos y las escalas de estimación” (p.51). Y “los sistemas de producción, en los que el observador confecciona él mismo su sistema de codificación” (p.17), teniendo en cuenta que son “técnicas narrativas claramente abiertas y menos predeterminadas” e incluyendo entre los mismos “los diarios, el método de los incidentes críticos, las técnicas de registro de una parte de la vida y los diarios de a bordo” (p.51).

Anguera (1990) señala que “las técnicas de registro más ampliamente difundidas son: registros narrativos y registros descriptivos en ausencia de sistematización, registros semi-sistemáticos, listas de control y escalas de estimación cuando la sistematización es parcial, y registro correspondiente a datos categoriales cuando existe un nivel elevado de sistematización” (p.145-146). Por su parte, Gil (2011) propone las listas de control, los registros anecdóticos, los sistemas de rasgos, escala de estimación o apreciación y los sistemas de categorías, permitiendo “contar con un tipo de rejilla, plantilla, lista... en la que pueden apuntar no sólo la presencia o ausencia de determinado comportamiento, sino la intensidad y frecuencia con que se produce” (p.115-116). Finalmente, Rodríguez, Gil y García (1999) identifican cuatro sistemas de observación diferentes, denominados “sistemas categoriales, sistemas descriptivos, sistemas narrativos y sistemas tecnológicos” (p.154).

SISTEMAS NARRATIVOS	SISTEMAS DESCRIPTIVOS	SISTEMAS CATEGORIALES	
Diarios	Notas de campo.	Listas de control	Sistemas de signos
Registros anecdóticos.			Listas de rasgos
Registros continuos.		Escalas de estimación	Numérica
Registros de muestras.			Gráfica
	Descriptiva		
SISTEMAS TECNOLÓGICOS			

Tabla 1: Tipología de instrumentos para el registro de las observaciones. **Fuente:** A partir de Anguera (1990); Rodríguez, Gil y García (1999); y Gil (2011).

Por tanto, podemos deducir que “el nivel de sistematización (o grado de control externo) se extiende a lo largo de un continuum” (Anguera, 1990, p.145); situando en el extremo de menor estructuración a los sistemas narrativos, ya que se registrará “la ocurrencia natural de acciones, acontecimientos, conductas, etc., sin tratar de filtrar lo que ocurre de forma sistemática, es decir, recogeremos los acontecimientos tal y como están ocurriendo, sin separarlos de todo lo que pueda estar influyendo o interviniendo en la situación observada” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p.162).

Según Anguera (1990) “el registro narrativo puede presentarse bajo diversas modalidades: *Diarios*, con problemas generalizados de predominio de la interpretación sobre la percepción; *registros anecdóticos*, que consisten en breves descripciones de un evento que ha ocurrido de forma inesperada [...] no requiriendo una codificación determinada; *registros continuos*, que tratan de captar los elementos más importantes de una serie de conductas o sucesos [...]; y *registros de muestras*, referidos únicamente a escenas concretas que deben transcribirse, y en las que se pueden precisar el encadenamiento y/o anidamiento de objetivos” (p.146).

En este mismo nivel de sistematización, Rodríguez, Gil y García (1999) también hablan de sistemas descriptivos, definiendo a estos últimos como “sistemas de observación abiertos en los que la identificación del problema puede realizarse de un modo explícito aludiendo a conductas, acontecimientos o procesos concretos” (p.160). Aunque Anguera (1990) matiza que “el registro descriptivo muestra una evolución y avance respecto al registro narrativo, ya que existe una cierta estructuración, es frecuente la utilización de medios automáticos de grabación, la terminología utilizada es más precisa, e incluso aparecen intentos de categorización” (p.147).

El principal instrumento de registro son las *notas de campo*, entendidas como “apuntes para recordar lo observación realizada de modo que nos facilite un posterior estudio y reflexión sobre el problema. Durante la observación se toman notas breves para recordar lo visto (recrear escenas en la mente). Se toman en forma de palabras-clave, nombres, frases entrecortadas, dibujos, claves simbólicas, esquemas, etc. Terminada ésta, se toman notas ampliadas para reconstruir con fidelidad lo visto (como una fotografía). Son notas en las que además se hacen reflexiones, se añaden comentarios, ideas, frases, dibujos que ilustran lo observado. En cualquier caso, la descripción de los hechos, debe separarse de su interpretación por el observador, diferenciándolos mediante corchetes o paréntesis o indicando que se trata de un comentario del observador (C.O)” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p.160-161).

Fecha	Ámbito
12/09/2012	Seguimiento cursos anteriores
05/12/2012	Seguimiento cursos anteriores
20/12/2012	Calendario escolar
28/01/2013	Selección de directores
28/01/2013	Seguimiento cursos anteriores
18/02/2013	Selección de directores
11/04/2013	Evaluación de directores
11/04/2013	Seguimiento cursos anteriores

Tema: Fecha:

Descripción:

Gráfico 1: Ejemplo de instrumento para notas de campo. **Fuente:** Formularios de la base de datos del cuaderno de campo electrónico del Servicio Provincial de Inspección de Huelva.

Avanzando en el continuum nos detenemos en los sistemas categoriales considerados por Anguera (1990) como registros con sistematización parcial “tratando de expresar de forma estructurada la información contenida en las conductas o eventos de forma que no se produzcan una pérdida de ella o de más expresivo” (p.147). Aclaran Rodríguez, Gil y García (1999) que “son sistemas cerrados en los que la observación se realiza siempre desde categorías (término que agrupa a una clase de fenómenos según una regla de correspondencia unívoca) prefijadas por el observador. La identificación del problema se hace desde una teoría o modelo explicativo del fenómeno, actividad o conducta que va a ser observada [...] mientras la observación es el procedimiento para recoger las evidencias...” (p.154). Redunda en esta última idea Gil (2011) señalando que es “el instrumento más importante de recogida de información observacional”, ya que “exige un conocimiento profundo de la temática bajo estudio. El proceso de categorización requiere un estudio teórico con abundante trabajo de campo al estar decidiéndose qué conductas son relevantes y, en consecuencia, cuáles serán necesarias registrar” (p.118).

Dentro de esta tipología de registros encontramos las *listas de control* que son “un instrumento que muestra una enumeración de una serie de características, habilidades, rasgos, conductas o secuencias de acciones cuya presencia o ausencia se desea constatar” (Gil, 2011, p.116), distinguiéndose *los sistemas de signos*, que son “un tipo de sistema de observación centrado en el examen de conductas específicas, que son registradas por el observador sin emitir valoración alguna sobre ellas. Lo que registramos es la presencia o ausencia de ciertas conductas y, si es pertinente, su frecuencia de aparición” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p.157) y las *listas de rasgos*, “que si bien coinciden con los sistemas de rasgos³, se transformarán en categorías, al sustituir las agrupaciones de rasgos homogéneos por categorías provisionales que se someterán a un proceso de revisión” (Anguera, 1990, p.147); y las *escalas de estimación* que “es una relación de acontecimientos concretos o categóricos, ante los cuales la respuesta se efectúa mediante un código de valoración preestablecido, que nos indica el grado de presencia de la conducta objeto de estudio”, que pueden ser de varios tipos: “*Numérica*, la apreciación o estimación viene indicada por un número. Previamente se establece una equivalencia entre el valor numérico y el grado de presencia de la conducta a observar;

³ Según Gil (2011) “es otro sistema de observación centrado en el examen de conductas específicas, que son registradas por el observador sin emitir valoración sobre ellas. Lo que constata es la presencia o ausencia de ciertas conductas y, si lo considera oportuno, su frecuencia de aparición (p.117).

gráfica, la apreciación se señala marcando una posición a lo largo de un continuo; y *descriptiva*, expresa de forma clara y del modo más exacto posible la característica o rasgo que va a ser observado” (Gil, 2011, p.117-118).

	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Se utilizan atlas históricos y/o geográficos.			
Los hechos históricos se sitúan en sus coordenadas espacio-temporales.			
En Historia, se establecen relaciones de causa-efectos y, en su caso, implicaciones para el presente de los hechos históricos que se estudian.			
En Geografía, se analizan las variaciones de la distribución de los fenómenos de la superficie terrestre (físicos y humanos) y la diferenciación espacial.			
En Geografía, se establecen relaciones entre el medio natural y las sociedades humanas, en ambos sentidos.			
Se elaboran organigramas, mapas conceptuales o esquemas.			

Gráfico 2: Ejemplo de lista de control basada en sistemas de signos. **Fuente:** Guías de observación para clases de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del Servicio Provincial de Inspección de Sevilla.

La clase está ordenada y el alumnado se encuentra distribuido de forma adecuada.	>>	
La presentación de los aprendizajes tiene lugar en el inicio o durante el desarrollo de la clase.	>>	
Hace un uso y consumo adecuado de los tiempos en el desarrollo de las actividades previstas.	>>	
Contempla tiempos para la repetición y práctica de aprendizajes básicos.	>>	

Gráfico 3: Ejemplo de lista de rasgos. **Fuente:** Formularios de la base de datos para visita al aula del Servicio Provincial de Inspección de Huelva.

	1	2	3	4
	DEFICIENTE	ESCASO	BUENO	EXCELENTE
Cada Indicador será valorado globalmente, con una única puntuación, pudiendo tomar como referencia, entre otros, los diversos aspectos mencionados en el mismo.				
	INDICADORES			
1	<p><u>Aspecto externo y decoración de la clase:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Orden material (sillas, mesas, material didáctico). 2. Limpieza (paredes, suelo, tabloneros de anuncios). 3. Existencia de elementos decorativos motivadores relacionados con las materias que imparte. <p>OBSERVACIONES:</p>			

Gráfico 4: Ejemplo de escala de estimación numérica. **Fuente:** Informe de la Inspección educativa de evaluación de la aptitud para la docencia de la actuación homologada A.2 Evaluación del profesorado en fase de prácticas para el ingreso en el Cuerpo de Maestros del curso 2011-2012. Inspección General.

FACTOR CLAVE F2: Concreción del currículo, su adaptación al contexto y planificación efectiva de la práctica docente.				
3...1. Adecuación de la actividad educativa de aula a situaciones de la vida cotidiana, con especial incidencia en la adquisición de la competencia de razonamiento matemático.				
EXCELENTE	BUENO	MEJORABLE	DEFICIENTE	
1. El docente establece conexiones entre las distintas partes del currículo de matemáticas y los currículos de otras materias d	1. Las actividades programadas y desarrolladas en clase favorecen el tránsito de las experiencias matemáticas intuitivas, vinculadas a la acción propia, hasta el conocimiento más estructurado, con un incremento progresivo de aplicación de los cálculos y el uso de fórmulas, la elección de enunciados, el tratamiento de datos y la elaboración de gráficos	No se cumplen algunos de los dos requisitos o condiciones establecidas en el nivel bueno. El inspector/a deberá indicar en el informe los requisitos o condiciones que no se cumplen.	1. Las actividades programadas y desarrolladas en clase no respetan la progresión lógica que va desde las experiencias matemáticas intuitivas, vinculadas a la acción propia, hasta el conocimiento más estructurado, con un incremento progresivo de aplicación, abstracción, simbolización y formalización.	
son utilizados para potenciar el carácter integrador de las matemáticas, la adquisición de competencias básicas y facilitar el	2. El docente propone en el aula tanto actividades que desarrollan estrategias de resolución de problemas como actividades que desarrollan procesos de aplicación de fórmulas algorítmicas y repetitivas, entendiendo éstos últimos como la base para		2. El docente propone en el aula actividades poco relacionadas con la vida cotidiana, que desarrollan procesos de aplicación de fórmulas algorítmicas y repetitivas como finalidad de aprendizaje en sí mismo sin	

Gráfico 5: Ejemplo de escala de estimación descriptiva. **Fuente:** Anexo V de la Intervención global y sistémica de supervisión, evaluación y asesoramiento en centros y servicios, planificada y desarrollada por los Equipos de Zona en torno a factores clave (IFC) del curso 2012-2013. Inspección General.

Complementariamente, los sistemas tecnológicos “se caracterizan por ser sistemas fácilmente adaptables a otros sistemas de observación. Con ellos se busca dar respuesta a un problema salvando el carácter relativo y temporal de la información recogida” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p.164). No obstante su utilización debe respetar el derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen de las personas objeto de observación con medios tecnológicos, especialmente en caso de menores.

Situados en el lado opuesto del continuum encontraríamos los registros sistematizados. Anguera (1990) señala que “cualquiera de los tipos de registro anteriormente mencionados deberá transformarse en registro sistematizado para que la información recogida pueda considerarse como datos netos, y por tanto sea capaz de dar lugar a resultados precisos. No existe una modalidad de registro específica, aunque se requiere un máximo de control externo” (p.148).

Evidentemente, los instrumentos citados están diseñados para llevar a cabo una investigación cualitativa pero, con las adaptaciones correspondientes, son perfectamente aplicables al ámbito de la inspección educativa; ya que el registro es “una transcripción de la representación de la realidad por parte del observador mediante la utilización de códigos determinados, y que se materializa en un soporte físico que garantiza su prevalencia” (Anguera, 1990, p.145). Con la utilización de aquellos instrumentos a nuestro alcance se pretende que los registros que se tomen sean fuente de información o evidencias sólidas donde sustentar las valoraciones que posteriormente se tengan que elaborar.

Bibliografía

Obras citadas

Anguera, M.T (1982): *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.

Anguera (1988): *La observación en la escuela*. Barcelona: Grao.

Anguera, M.T (1990): En Arnau, J., Anguera, M.T y Gómez, J. *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad, Secretariado de Publicaciones.

García Hoz, V. (Dir.)(1994): *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp.

Goetz, J.P y LeCompte, M.D (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gil, J.A (2011): *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid: UNED.

Postic, M. y De Ketele, J.M (2000): *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.

Rodríguez, G.; Gil, J y García, E. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Soler, E. (2002): *La visita de inspección*. Barcelona: La Muralla.

Disposiciones legales citadas

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2007): Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía.

Boletín Oficial del Estado (2006): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
Madrid: Gobierno de España, Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado.